

中上級の読解指導の実践

—「日本語 6α」の授業に参加して—

國府 志津枝

【キーワード】問題解決・内容質問プリント・精読・自律的な読み・読解力

1. はじめに

筆者は、国語教育に関わってきた経験は若干あるが、日本語教育についての経験は皆無であり、ゼロからの実践研究という気持ちで日本語教育研究科の授業に臨んできた。国語教育、日本語教育ともに、同じ「教育」の名の下、同じ「日本語」に関わりながら、その教授内容・教授方法等をはじめとして、両者の相違を認識させられることの多い毎日である。例えば『高等学校学習指導要領』に示された国語教育の目的を振り返ってみると、

国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

(『高等学校学習指導要領(平成11年3月)』p15)

という内容が示されている。前半の内容「(国語を)適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高める」は、コミュニケーション能力に関わるものと捉えることができ、日本語教育の目的に共通するものであると考えることができるが、後半の「思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」については、日本語教育との関連においてどのような捉え方ができるであろうか。

このように、「何を目指した教育であるか」という根源的な問いも含め、日本語教育についての筆者の一方からの認識の不備を補うには、実際の授業に学ぶ姿勢を根幹に据えた考察の必要があることはいままでもない。

具体的には、日本語教育の教室活動として「語彙(ここでは連語として)」の導入や「読解」や「作文」の指導がどのように行われるのか、その実際を観察すること、そしてそれを「中級段階から上級段階」という学生たちのレベルに照らし合わせて考察すること等を中心に、「日本語 6α」の授業の参与観察を行った。そうした実践の観察およびその分析・考察の結果から、日本語教育の独自性の一端が見えてくるのではないかと考えられる。

小稿では、日本語教育の中でも筆者が特に関心のある「読解」の問題を取り上げる。は

じめに、日本語教育と国語教育のそれぞれにおける読解指導の相違点を、その目的を中心に概観する。その上で、実際の「日本語6α」の授業について振り返る。授業中の「話し合い」を含め、学生たちと直接関わりを持った3回の時間について、「準備・実践・反省」を中心に、その際用いたプリント教材も含めて考察する。最後に、「日本語教育における読解指導は何を目指すのか」等、考察したことを総括してまとめとする。

2. 日本語教育と国語教育における読解指導の目的について

読解は、1回1回の具体的な授業の中で、読みの対象となっている文章が理解できさえすればよいというものではない。目指すものは、国語教育においても、日本語教育においても、「読み手がさまざまな文章を自分で読みこなしていく力」と考えられる。これを「読解力」というならば、読解指導は、読解力を養成することがその目標にほかならないということになる。

北條淳子（1982：603-604）は『日本語教育事典』において「読解力とは、書かれてある文字という記号を目を通して認識し、その記号群の持つそれぞれの意味を総合的に把握する能力である。」と述べ、さらにこれを19項目にわたって詳述している。その一部を以下に示す。

- 13 文章の大意や要旨をつかむこと
- 14 読み手に必要な内容かどうかを知るために全体をざっと読むこと
- 15 未習の語彙や文型などを前後関係から類推すること
- 16 書かれてある事実と書き手の意図や立場を探ること
- 17 書かれていない事実と書き手の意図や立場を探ること
- 18 書かれていないが、当然予想される発展や結果を推量すること
- 19 読み手の価値判断をもちながら批判的に読み進むこと

中級後半から上級になると、16から19のことについても注意しなければならない、ということも、ここで述べられている。

一方、国語教育における読解について、先に引用した『高等学校学習指導要領』の「各科目 第3 国語総合 C 読むこと」には、次の事項について指導する旨が述べられている（1999：17）。

- ア 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約したりすること。
- イ 文章を読んで、構成を確かめたり表現の特色をとらえたりすること。
- ウ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと。
- エ 様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること。

この両者の記述において、

- ・読み手の価値判断をもちながら批判的に読み進むこと（『日本語教育事典』）
- ・様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること

（『高等学校学習指導要領』）

という項目に注目すると、日本語教育と国語教育の学習対象者の違いという問題が見えてくる。すなわち、国語教育における高校生を対象とした教育目的とは基本的に異なり、日本語教育においては、中級後半から上級にかけての学習者が、年齢的、背景的な点からも既に様々な価値観を持つ人々であることを視野に入れた「読解力」の捉え方になっているのではないだろうか。

ちなみに「日本留学試験」に出題される読解問題は、30分という試験時間で、問題数20問、1問の文字数はだいたい400字くらいであり、対策の問題集等を見ると、「試験」という性質にもよるのだろうが、「いかに速く要領よく文章の内容を理解できるか、という実践的な読解力が重視されています。」と述べられている(2004 佐々木瑞枝監修『アカデミック・ジャパニーズ重点攻略 日本留学試験 実践問題集 読解』EJU 日本語研究会)。読解問題のさまざまな解き方や、新しいタイプの問題が紹介されているのを見ても、『高等学校学習指導要領』に示されている「様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること」という内容を読み取ることはできなかった。

3. 「日本語6α」の授業における読解指導の実際

前項では「目的」という視点から日本語教育の読解に触れたが、ここでは、実際の教室活動において、どのような読解指導が展開していたか、また、筆者がそこにどのように関わったかを振り返る。なお、教科書の本文については、紙幅の都合上、第10課の該当部分のみ示す。

3. 1 長文読解練習3

授業で使用されているのは『ニューアプローチ中上級日本語 [完成編]』である。その中で、文法を学ぶための精読ではなく、文章を読む練習をする課として設けられているのが「長文読解練習」である。今回、読解の対象となった「テレビを見る時間・見ない時間」（9段落構成）には4項目の読みのポイントが提示されており、これはそのまま読解の目標と読み替えてよいものである。

3. 1. 1 教材についての準備

筆者は、教材研究としてまず文章を通読し、全体の内容把握を行った。その後、書き出しの段落と書き収めの段落だけを再読した。呼応関係を見るためである。

次に精読を行った。語彙の意味、指示語の指示内容、接続表現による前後のつながり、さらに段落同士の関係、そして図表の読み取り等が中心となった。

その後、授業担当の先生が準備された「内容質問プリント」に解答していった。その結果、内容質問は、本文中の表現に着目すればすべて読み取れる性質のものであることがわかった。質問項目を、課の初めに示された「ポイント」(①～④)によって分類すると、以下のようになり、設問がバランスよく配置されていることがわかる。

① 実験・調査の目的と内容を理解する	設問1・5
② 実験・調査の目的とその意義を理解する	設問2・3
③ 関連づけて読む(図表の内容と本文の解説)	設問4・6
④ 筆者の主張を読み取る	設問7

3. 1. 2 話し合いの実施

筆者が担当したのは、タイの学生1名である。テキストには予習のあとが見られ、学習意欲がうかがわれた。話し合いの時間は約20分、「内容質問プリント」には7項目の問題があった。1文ごとに音読による読みの確認を行い、段落のまとまりごとに、初めから提示していた「内容質問プリント」の項目に答えてもらった。但し途中から方法を変更して、プリントの後半は、最後にまとめて記入してもらうことにした。これは、学生と接する中で、読解のプロセスを途切れさせないようにした方がよいと判断したためである。

また、教材研究の段階で行った精読の結果をそのまま提示することは極力避け、「内容質問プリント」については、問題文をよく読んでもらうように助言を行った。「設問の文中に解答につながるキーワードが存在することがある」ということに気づかせることが目的である。これは、国語教育で筆者がしばしば指摘していた読みの視点を応用したものであり、具体的には、直接的な名詞レベルのもの(例:問題4「最近の調査」、問題5「スタンフォード大学」)から、抽象的な表現から具体的な読みを要求するもの(例:問題3「多くの追跡調査」という表現から「3,500以上」に着目する)までさまざまであるが、今回の文章についても、程度の差はあれ、設問を読み解く手がかりとなり得るものと考えた。

3. 1. 3 結果と反省

「読みの結果は、設問への解答に出てくる」という考え方があつた。問われている形式に沿った解答であるかどうかを別にすれば、今回、内容そのものの読みは概ねできており、その点から言えば、「読めた」と言えるのかもしれない。

しかし、この判断はあくまでも一面的なものだとも言える。それは、問題解決的な側面において「読めた」ということであり、学生が内容全体をどのように理解し評価したかについては、筆者は明確に把握することができなかった。今回、問題7がそこに関連しているが、そこまで掘り下げた話し合いにすることができなかったことは、話し合いの展開方法の大きな反省点である。また、これは「キーワードから読み解く」というストラテジーとは質の異なる読解力の領域に関わることであり、「読解指導は何を目指すか」という問題にも関連するものでもある。この点については章を改めてとりあげることにする。

3. 2 第10課の読解

この課は「逆接のつながりを示す(1)」が学習項目になっており、文章のテーマは「マニュアルとユーモアセンス」である。9段落構成の中の7、8、9段落について、学生2名(タイ1名・韓国1名)と読解を行った。前回の長文3と異なる点は、時間(65分)、

読みのスタイル（精読）、そして「内容質問プリント」作成（院生による）の3点である。

3. 2. 1 教材についての準備

教材研究のプロセスおよび内容は、前項で述べたものと変わらないが、筆者は今回、書き手の主張と論の展開のありかたをどのように把握するかについて、特に考慮する必要を感じた。文型・文法を学ぶという側面と、読解教材における文章としての適性という側面に微妙なずれを感じたのである。検討の結果、筆者が作成した「内容質問プリント」は、問題解決的な読みに関するものに留めた。

以下、本文と内容質問プリントの概略を示す。

【本文 第7～9段落】（pp183：12-184：5）

それでは、マニュアルに頼らない臨機応変な対応とはどんなものだろう。実はこんな小話がある。レストランで食事をしてた客が料理の中に虫が入っているのに気がつき、店員を呼びつけて文句を言った。「おたくは三つ星レストランのくせに、客にこんなものを食わせるのか！」と、かんかんになって怒った。店員はさほど慌てる様子もなく、客の横に立ち、料理を隠したかと思ったら、素早く客の耳元に顔を近づけて「お客様、声が大きいです。ほかのお客に聞こえます。これはお客様だけの特別サービスなんです」とささやいた。

実際にこんなことを言われたら、よほどジョークが分かる人でなければ、笑って済ますことはできないし、店員もなぐられかねない。ジョークとしては笑えるが、ユーモアとは言い難い。笑いを誘うという点ではジョークもユーモアも同じだが、ジョークはあくまでも言葉遣いのテクニックの一つで、その使い方によっては相手を楽しませる笑いにも、傷つける笑いにもなる。ユーモアはジョークの要素もあるのだが、もっと大切な社会的な役割を担っていると考えたい。失敗のない人はいない。どんなに用心していても問題は起こる。泣きたいほどつらい時もあるだろう。そんな時こそ笑いが救いになる。無責任な笑いはなく、どうしようもないせつなさや緊張感から解放するための笑いである。そういう笑いを誘うものとしてユーモアがあるのと思う。気まずい雰囲気を機転の利いた対応で切り抜けるユーモアセンスこそ、マニュアルどおりの対応しかできない頭に足りないものではないか。

あなたならどんなユーモアであのお客の揚げ足取りに対応するだろうか。その出来次第では、「なかなか面白いことを言うね。また食べに来るよ」と気に入られるかもしれない。

【内容質問プリント】

1. レストランの「小話」の中で、かんかんに怒った客に対して、店員はどのような対応をしましたか。
2. 「小話」の中で店員が言った言葉を実際に聞いたら、客は笑って済ますことができますか。
3. なぜレストランの「小話」が紹介されたのだと思いますか。
4. 筆者は、「ジョーク」と「ユーモア」はどのようなところが同じだと考えていますか。
5. 筆者は、「ユーモア」のどのようなところが「ジョーク」と違うと考えていますか。
6. 筆者は、「ユーモア」はどのような笑いを誘うと考えていますか。
7. マニュアルに頼らない臨機応変な対応には何か必要だと思いますか。
8. あなたなら漫画のお客に対してどのような「ユーモア」で対応しますか。

設問1・2は、文章の部分的なまとまりの範囲で文脈を押えていくことによって読み取れる

問題である。設問3は、段落を越えてマクロに読む力が求められる。設問4・5・6では、あえて「筆者は～と考えていますか」という視点を明示した。事実の描写と筆者の意見の叙述を分けて読み取ることの必要性を提示する目的であった。設問7は、第7段落の書き出しに呼応させながら読み取る視点を示した。設問8が、理解度と読み手の持つ背景知識の両面に絡む問題であるが、これは、「ユーモアをどう捉えるか」という内容をこの文章の展開から読み取ることの限界を考えると、答え難い問題である。したがって、筆者は、言葉の問題から考えてみてはどうかという助言を口頭で行うのみに留め、「ユーモア」そのものについての読みの深化をはかる方向へは進めないことにした。

3. 2. 2 読解指導の実施

今回は学生が2名であり、筆者との関係以外に学習者相互の関係も生じることとなったが、それが効果的であったように思われる。音読段階から問いに対する応答まで、お互いが、他方の言葉から情報を得たり、自己の考えを確認したりするようすが見られたためである。

「内容質問プリント」は初めから提示したが、最後にまとめて記入することを伝え、テキストの読みのプロセスにおける発問とそれに対する応答で最後まで通した。文章の構造的な問題がその理由で、担当した範囲の書き出しの「それでは、マニュアルに頼らない臨機応変な対応とはどんなものだろう。」は、段落を越えて第8段落の結びにつながっていく1文であり、全体を通した読みの必要があると判断したためである。

複文も多く、「逆接のつながりを示す表現」や「対比の表現」については、その文型を押さえ、指示内容についての問いも交えながら読みを進める形は前回と同様であったが、感情が絡む場面においては、「どんな気持ちで言っていると思うか」のように、言葉による解説を求めるとともに、「その気持ちを込めて読んでみてください」と指示を出して実際に発話してもらったりした。これらは、この課の文章の内容により可能となったものである。

3. 2. 3 結果と反省

テキストによる読みを終えたところで、「内容質問プリント」に記入してもらった。記入に要した時間と理解度の両面において、2名に若干の差が見られた。1名は、解答形式の点検を自ら行い、設問8についてもヒントに基づいて、複数の解答を提示してきた。他方の学生は、設問8の解答に時間を要した。筆者や他方の学生の話聞いて反応するうちに終了時間を迎えることとなった。

筆者の反省点として、学生たちに多くの発話を求めるつもりが、結果的には筆者自身の解説が多くなっていたということが挙げられる。たとえ学生たちが解説によって書かれている内容を理解したつもりになっても、実際に自分自身が「問題意識を持つこと→問題解決の方策による読みを行うこと」という過程を経なければ、ほんとうの理解は成立しないのではないだろうか。

また、「内容質問プリント」作成の意図は、先述のとおり、文章の内容をふまえてのこ

とであったが、逆に、あえて学生たちの背景知識に踏み込むことを試みてもよかったのではないだろうか。それは、教材としての文章が読解に耐えうる内容かどうかを判断した上で、精読という形を取らずとも、読み手に引き付けた読みの方向に活用できる文章として取り扱うこともまた可能ではなかったかと思うに至ったからである。

このように、教材研究の段階において、文章そのものの教材としての扱い方を吟味・考慮することも不可欠の観点であることを再認識した。

3.3 第11課の読解

この課の学習項目は「条件を示す」、文章のテーマは「税金に関心がありますか」である。7段落構成の中の3、4、5段落について、学生2名（タイ1名・韓国1名）と読解を行った。時間は約65分、読みのスタイルは精読で、文型、語彙、指示語の内容、複文の理解、省略語句の理解等、押さえるべきポイントについて、小宮教授より詳細な指示があった。院生による「内容質問プリント」作成は、前回と同様である。

3.3.1 教材についての準備

税金に関連する内容の文章を読解で取り上げるのは初めてであった。語彙のレベルから慎重に準備をしたつもりであるが、関連語句をはじめ、発展的な質問が出た時に即答できなかったという結果から言えば、準備不足であったことは否めない。

作成した「内容質問プリント」は、前回同様、問題解決的な読みに関するものが大半である。教科書に掲載された2種類の資料に、学生たちの出身国の情報が入っていないことが残念に思われた。

以下、概略を示す。

1. 「累進課税」とは何ですか。
2. だれが、どのような場合に「勤労意欲を失う」のですか。
 - ・ だれが :
 - ・ どのような場合に :
3. 「直間比率」とは何ですか。
4. 直接税と間接税の徴税の仕組みの違いはどのようなものですか。
5. 日本の直間比率について、どのような指摘がありますか。
6. 「税の公平」という点で望ましいのは、どのようなことですか。

設問1は、この語が含まれる文の次の文で解説しているので、読み取りやすい問題である。設問2は、省略された語を意識化させる目的で「だれが」を問う形にした。設問3は、定義の説明等によく用いられる「～とは」を手がかりに、また設問4は、対比の表現「～に対して」に着目することで解答できると考えた。設問5は、第5段落全体を読み、まとめることを求めた。設問6は、書き手の主張を読み取る目的で設けた問いである。取り扱うのが文章の途中に位置する段落であるため、その前後の段落との関わりを考慮に入れた展開を心がけた。

3. 3. 2 読解指導の実施

初めに、学生たちが今回の課でどのようなことをわかりにくいと感じているかについて質問した。即座に「直間比率」と「直接税と間接税」という言葉が返ってきた。辞書の検索だけでは、解説としての説明文の理解はできても、意味内容が掴みづらいということであった。前回の読解指導の反省もふまえ、ここでは、それらの理解を目標として文章を読み進めるように、学生たちに意識づけを行った。結局、それらについては、文章に記述されている範囲からの読み取りしかできなかったが、資料（グラフ2種）を組み込みながら読み解くことで、ある程度の理解ははかれたと思う。「直接税と間接税」については、図を描いて、そこに学生たちが予習してきた言葉の意味を重ねて考える方法を取った。

3. 3. 3 結果と反省

第11課は、過去2回に比べ、学生にとっては読みづらかった文章のように見えるが、それは概ね情報内容に関する難しさに起因するものである。「内容質問プリント」は、短い時間での記入となったが、内容の把握はできていた。

今回、「精読」に関する小宮教授からの事前の指示として、「省略されている語の確認」ということがあった。日本語の文章には、省略が多い。日本語母語話者には当然のように受け止められ、見逃しがちなことも多い。この点についても、教材研究の段階で確認し、学生たちには、必要な場面でそれに気づかせることが必要である。すべての省略に触れることはできなかったが、今後もこの観点には配慮が必要であることを改めて感じた。

4. 「日本語6α」の授業における読解指導を振り返って

以上、筆者にとって「日本語教育における初めての読解の時間」を概観してきた。関わり方については、反省すべき点、考えさせられた点が多々ある。その中で、先に述べた日本語教育の独自性の観点から、「日本語教育における読解指導は何をを目指すのか」を含めて、授業を通して改めて筆者の問題意識の中に浮かび上がってきたことを整理してみたい。

「内容について考える」という観点から教材を見た時に、「読解のスキルを学ぶこと」の延長として「内容について考えさせる」場合と、「学習者の既存知識」に拠りながら「内容について考えさせる」という2つのアプローチのしかたがあると考えられる（分離の必要がない場合もある）。換言すれば、教材との距離の取り方の違いに基づいて、アプローチの仕方にも違いが生じるということである。

今回、学生たちとの3回の接触の中では、筆者は「読解のスキルを学ぶこと」に重きを置いた感があり、「学習者の既存知識」の側から「内容について考えさせる」ということがほとんどできなかった。例えば、先にも述べたことだが、第10課「マニュアルとユーモアセンス」は後者の読みを实践する絶好の機会だったかも知れない。確かに、丹念に文脈展開を追うという方法で「ユーモアとは」という定義に帰着させることには難しい点があった。しかし、それならば、「精読」に終始するということが自体から、読者自身の視点に引

き付けた読みとしての「内容について考える」機会をもっと保障する方向による授業展開へと、大きく切り替えてもよかったのではないかとと思われる。そのことによって、「読み手の価値判断をもちながら批判的に読み進むこと（『日本語教育事典』）」という読解が可能になったのではないだろうか。

だが、このことも、学生たちとの接触の機会が増すにしたがって、その可能性が実感されてきたことである。「日本語6α」を受講している学生たちのレベルは、中級段階から上級段階である。日本語に関するレベルはそうであっても、年齢的には日本の高校生より上で、それぞれが専門分野の課程を母国で修了してきた人々でもある。

学生の学習レベルに応じた教材の扱いについて、授業者が柔軟性を持つことの必要を考えさせられた。

次に、日本語教育に関する先行研究から小稿のテーマに関連がある部分を考えてみたい。まず、読み手の読解プロセスの観点から、川口・横溝（2005）は、スキーマを利用したリーディング活動の目的として伊藤（1992c）を引いた上で、「内容スキーマと形式スキーマをしっかりと活性化させておけば、読んで理解できる程度がぐっと上がる」とまとめている。この意味においては、「日本語6α」で使用されている『ニューアブローチ中上級日本語【完成編】』の各課のはじめにある「本文を読む前に」は、内容スキーマの活性化を目的としたものと考えられる。

また、館岡洋子（2005：18-26）は、『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』において次のように述べる（下線部は筆者が付した）。

具体的にいえば、読み手が行う読解上の問題解決過程のメカニズムはどのようなものだろうか。読解力の高い読み手と低い読み手とでは、読解のプロセスで何が根本的に異なっているのだろうか。またどこが同じなのか。そして、読み手の既有知識は理解の過程にどのようにかかわっていくのか。さらに、既有知識の変容、つまり知識獲得はどのように行われるのだろうか。本書ではこれらのことが明らかにされていく。そして、それらの結果をふまえて、読解授業の実践活動が提案される。最終的には、知識獲得にとどまらない価値観や生き方の変容までももたらす学びはどのような場で構成されるのかを考えていきたい。

筆者が小稿で用いた「問題解決的な読み」とは、文章を読み解いていく過程における解釈・評価までを含む。館岡氏の言う「知識獲得」も、そこに含まれるだろう。

問題は、ここに述べられている「知識獲得にとどまらない価値観や生き方の変容をもたらす読解」が、国語教育における「様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること」とかなり接近したものとして、筆者には読み取れることである。このことは、前項に述べた、「日本語教育における読解力」からさらに一步踏み込んだ視点と見ることもでき、興味深い。この点に関しては、教室活動としての読解指導という観点から今後さらに考察を深めていく必要があると考えられる。

5. 終わりに

今回、「日本語6 α」の授業で実際に筆者が関わったのは、文章全体をどのように理解し、評価するかという「知識獲得」以前の、段落レベルの「部分の読み」のみであった。それでも、「読解力」養成の視点をきちんと持って場に臨むことが重要であったことを、今、再認識している。

また、読解指導において、読解対象としての文章を分析・把握することに始まる教材研究は、教師にとって欠かすことのできない準備であることはいうまでもないことであるが、そこに立脚しながら、それ以上に、学生たちの読解プロセスが自律的なものになるような授業作り（授業展開）の工夫が必要であることを、今回の実践研究で実感させられた。

筆者にとって、日本語教育における読解指導の考察は、今回の実践研究の授業への参与観察によって、ようやく緒についたばかりという感がある。今後も「実践と理論」両面からの考察を継続していきたい。

(コクフ シツエ・修士課程1年)

【参考文献】

- 伊藤元雄 (1992c) 「スキーマによる解釈と推論」英語科教育実践講座刊行会編『コミュニケーション能力の育成：読むことの指導』ニチブン
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック (上)』ひつじ書房
- 小柳昇 (2002) 『ニューアプローチ中上級日本語【完成編】』日本語研究社教材開発室
- 佐々木瑞枝監修(2004)『アカデミック・ジャパニーズ重点攻略 日本留学試験 実践問題集 読解』EJU 日本語研究会
- 舘岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会
- 北條淳子 (1982) 「読解力」日本語教育学会編『日本語教育事典』大修館書店
- 文部科学省(1999)『高等学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月)』国立印刷局